

Schmude, Jürgen

Das politische Interesse an der Erziehung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 13-20. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Schmude, Jürgen: Das politische Interesse an der Erziehung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 13-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229255 - DOI: 10.25656/01:22925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229255>

<https://doi.org/10.25656/01:22925>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Das politische Interesse an der Erziehung

Fragen der Erziehung sind zentrale Fragen des politischen Lebens. Sie haben Einfluß auf die Lebenschancen des einzelnen und die Machtverteilung in der Gesellschaft. Wir brauchen daher eine Diskussion über die Erziehungsziele, die beides – Politik und Pädagogik – berücksichtigt. Mit ein paar Thesen über „Mut zur Erziehung“ ist es nicht getan. Man mag sich im Dunkeln Mut anpfeifen, heller wird es dadurch nicht. Wir müssen uns wehren gegen die Verführung durch Formeln und sollten alle großbuchstabigen Spruchbänder wieder einrollen. Sie reißen Gräben auf, statt die Chance der Verständigung zu suchen und zu nutzen.

Was ist nun und in welche Richtung geht das politische Interesse an der Erziehung? Ein deutsches Staatsoberhaupt hat es einmal so formuliert: „In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben.“ Das war Kaiser WILHELM II. Für ihn folgte daraus als selbstverständliche politische Nutzenanwendung unter anderem, daß die Schule, so sagte er wörtlich, „bestrebt sein muß, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen im einzelnen und im ganzen gleich verderblich sind“. So einfach und so falsch war es in der „heilen Welt“ von damals. Die unheilvollen Folgen sind bekannt. Nicht alle haben daraus gelernt. Aus nachfolgenden Epochen ist noch Ärgeres überliefert, das ich selbst zum Zwecke der Abschreckung hier nicht zitiere.

Diese geschichtlichen Erfahrungen haben die staatliche Vorgabe von Erziehungszielen bei uns wie in kaum einem anderen Lande gründlich diskreditiert. Das macht den Nachdenklichen vorsichtig. Mit Recht! Denn eine offene Gesellschaft, ein pluralistisch verfaßtes Gemeinwesen, bei dem Vielfalt der Anschauungen ja nicht Ausdruck von Unordnung ist, kann und muß auf ein in sich geschlossenes und unveränderliches Normengebäude von Erziehungszielen verzichten. Vielen ist diese Offenheit immer noch schwer erträglich, nicht geheuer. Vielen macht sie Angst. Wir alle müssen noch lernen, mit der Chance der Vielfalt zu leben. Sie gibt Freiheit und ermöglicht Selbstverwirklichung. Gleichwohl kann auch die pluralistische Gesellschaft als ganze und ihr Erziehungswesen nicht ohne einen Grundbestand gemeinsamer Gewißheiten und Orientierungen auskommen.

Die Klage, wir hätten einen solchen verbindenden Grundbestand nicht oder nicht mehr, halte ich für unberechtigt. Ebenso ist die Behauptung falsch, früher hätte es mehr davon gegeben. Bezogen auf die Gesellschaft als ganze, auf die Bürger aller sozialen und kulturellen Schichten, haben wir heute mehr Übereinstimmung als je zuvor. Zwar hat der Inhalt der Übereinstimmung sich geändert. Aus einem geschlossenen Weltbild ist ein offener Wertekanon geworden. Dieser aber hat, und zwar in unserer Verfassung, eine

Gestalt angenommen, die Offenheit und positive Setzung, Freiheit für den einzelnen und soziale Bindung, Rechte und Pflichten in einer freiheitlichen Weise miteinander verbindet, wie dies nie zuvor in unserer Geschichte der Fall war.

Mehr als je zuvor in Deutschland bietet unsere Verfassung in ihren Zielbestimmungen, Grundwerten und Grundrechten eine gemeinsame Basis für die Orientierung in unserer Gesellschaft *und* in unserem Erziehungssystem. Sie gipfelt in dem Satz, der alle weiteren trägt: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Dies und die daraus folgenden Ableitungen sind Orientierung genug. Wir brauchen darüber hinaus keine neuen Gewißeiten, sondern nur den Willen, diese Gewißheit im Alltag, dem pädagogischen wie dem politischen, ständig zur Geltung zu bringen.

Aus der gleichzeitigen Forderung und Garantie, daß die Würde des Menschen unantastbar ist, leitet sich das große Angebot dieser Verfassung ab. Diesen Grundwert und die daraus folgenden weiteren Grundrechte müssen wir im Blick auf die Geschichte unserer Gesellschaft gerade den jungen Menschen verdeutlichen. Dazu gehört – nicht nur, aber auch –, daß man sie kennt. Die Kenntnis der Grundrechte dürfen wir – selbst in einer arbeitsteiligen Gesellschaft – nicht nur Juristen und Verfassungsexperten überlassen. Unsere Jugend lernt bereitwillig Gedichte, Gebete, Telefonnummern, Werbesprüche und Schlagertexte. Die Kenntnis der Grundrechtsartikel unserer Verfassung, auf denen dieses Gemeinwesen beruht, ist demgegenüber allenfalls lückenhaft vorhanden. Gewiß, seine Texte kennen und sie leben, ist zweierlei. Die Verfassung muß in der gesellschaftlichen Wirklichkeit lebendig sein.

An einigen Beispielen will ich deutlich machen, was die Verfassung für unsere Diskussion über Erziehungsziele bedeutet. Dabei möchte ich jedoch einem Mißverständnis vorbeugen: Die Verfassung in der Diskussion über die Erziehungsziele zu beleben, heißt nicht, die Erziehungsziele nur als *juristische* Ableitungen aus Verfassungsartikeln zu definieren. Verfassungsrechtler als Gralhüter des Erzieherischen sind eine schwer erträgliche Vorstellung. Dennoch sind unsere Grundrechte nicht unverbindliches Programm. Die richtige Grenze im Spannungsverhältnis zwischen rechtlicher Festlegung und lebendiger Offenheit zu finden, ist ein Kernproblem unserer Verfassungsrechtsprechung. Jede unnötige rechtliche Festlegung wird letztlich mit einem Verlust an lebendiger Bedeutung dieser Rechte bezahlt. Ich will mich daher nicht in juristischen Ableitungen versuchen, sondern zeigen, daß unsere Verfassung nicht ein Archivstück ist, sondern, daß sie aktuelle Bezüge zu allen Fragen hat, die uns heute auch bei der Diskussion über die Erziehungsziele bewegen.

Wenn Artikel 1 unserer Verfassung sagt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, so gebietet das Erziehung zur Toleranz und zur Rücksichtnahme auf alle Menschen: Auf den Andersdenkenden, den Andershandelnden, den Andersgearteten. Unsere Verfassung ist in diesem Punkt radikal und erlaubt keine einschränkenden Unterscheidungen, die wir oft genug noch machen: Zwischen Inländern und Ausländern, zwischen Gesunden und Behinderten, zwischen Begabten und angeblich Unbegabten, zwischen Jüngeren und Älteren.

Mißt man den Alltag unseres Bildungswesens an diesem Gebot und an den weiteren Grundrechtsnormen unserer Verfassung, so wird deutlich, wieviele Halbheiten und Vorläufigkeiten noch durch Reformen überwunden werden müssen, um dem tiefgreifenden Anspruch unseres Grundgesetzes gerecht zu werden. (a) Wie verträgt es sich mit dem

Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit, wenn wir unsere Kinder bereits zu einem Zeitpunkt, an dem der persönliche Reifungsprozeß noch keineswegs abgeschlossen ist, aufteilen und unterschiedlichen Schulformen zuweisen? (b) Wie verträgt es sich mit dem Gebot der Gleichheit von Mann und Frau, wenn es vor allem in der beruflichen Bildung immer noch Benachteiligungen für Mädchen gibt, die durch Vorurteile erhalten und verstärkt werden? (c) Wird die Forderung der Verfassung nach Gleichberechtigung, und das heißt für mich: Herstellung von Chancengleichheit und aktives Eintreten für den Schwächeren, wird diese Forderung in unserer dreigliedrigen Konkurrenzschule tatsächlich voll erfüllt? (d) Entspricht das, was wir bisher für die Kinder unserer ausländischen Mitbürger getan haben, dem Verfassungsgebot, daß niemand wegen seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft benachteiligt werden darf?

Ich will diese Fragen, die sich vermehren lassen, nicht fortsetzen. Sie zeigen zur Genüge, welche Anstöße die Verfassung zu unserer Debatte über Erziehungsziele gibt. Eine Bestimmung unseres Grundgesetzes ist mir allerdings für die aktuelle bildungspolitische Diskussion so wichtig, daß ich sie hier noch besonders hervorheben will. Staatliche Erziehung muß die Familie in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen. Denn Artikel 6 unseres Grundgesetzes sagt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Hiermit sind dem staatlichen Erziehungsauftrag, der in Artikel 7 weiter ausgeführt wird, Verpflichtungen, aber auch Grenzen gesetzt. Wie vertragen sich damit Regelungen, die schon im frühen Kindesalter Schullaufbahnentscheidungen gegen den Willen der Eltern erlauben? Wie verträgt sich damit, daß gerade konservative Lobredner des Elternrechts diese staatliche Verfügung über die weitere Schullaufbahn des Kindes beredt verteidigen, einer Elternentscheidung für die Gesamtschule andererseits keinen Raum geben wollen?

Mit diesen kurzen und notwendigerweise unvollständigen Hinweisen will ich es im Hinblick auf den Grundrechtskatalog unserer Verfassung bewenden lassen. Darüber hinaus bieten sich auch andere grundlegende Verfassungsnormen zur Ableitung von Erziehungszielen an. Artikel 20 bestimmt die Bundesrepublik Deutschland zum demokratischen Staat, in dem alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht. Um ihrer Existenz willen muß die Demokratie ihr politisches Interesse an der Erziehung erkennen, formulieren und vertreten. Eine Staatsform, die von Untertanen nicht erduldet, sondern von freien Bürgern ständig neu erschaffen werden soll, kann darauf nicht verzichten: Lebendige Demokratie braucht den mündigen Bürger. Der mündige Bürger wird nicht als solcher geboren, sondern erzogen. Und er ist das anspruchsvollste Erziehungsideal überhaupt.

Das heißt für mich, wie es GUSTAV HEINEMANN einmal formuliert hat, daß die „Erziehung zur folgsamen Untertänigkeit gegenüber aller Obrigkeit“ endgültig überwunden werden muß. Wir brauchen, so sagte HEINEMANN, „Menschen mit Selbstbewußtsein, mit bürgerlichem Handeln und Verhalten“. Das setzt die Fähigkeit zu verständiger Kritik voraus. Die Klage, daß sie zum Autoritätsverlust führe, sollten wir gelassen hinnehmen. Autorität, die sich sachlich begründet und einsichtig macht, hat Kritik nicht zu fürchten. Formale Autorität, die Unterwerfung fordert, verdient keinen Schutz. Es ist die Schwäche vieler traditioneller Tugenden, Unterwerfung zu fordern und als krönenden Lohn solcher Übungen jene Führerschaft – freilich nur für wenige – zu verheißen, die sich wiederum darauf gründet, andere Menschen zu unterwerfen. Darüber müssen wir hinwegkommen, wenn wir den Auftrag unserer Verfassung ernst nehmen und Mündigkeit unserer Bürger

als Ziel der Erziehung in der Demokratie erreichen wollen. Dieser Auftrag gibt auch eine Orientierung dafür, wie Schule veranstaltet werden soll. Der mündige Bürger läßt sich nicht in Unmündigkeit erziehen. Und er kann nicht von Lehrern erzogen werden, die selbst in Unmündigkeit gehalten werden. Erziehungsziele überzeugen nur, wenn sie für Erzieher und die zu Erziehenden aus der Wirklichkeit begreifbar, wenn sie erlebbar sind. Diese Einsicht sollte die Art und Weise bestimmen, in der unsere Gesellschaft mit den Lehrern umgeht. Lehrer, gerade auch die jungen engagierten Lehrer brauchen Ermutigung und Anerkennung für ihre schwierige Arbeit. Das stärkt ihr Selbstbewußtsein. Nur der selbstbewußte Lehrer ist offen genug für die kritische Auseinandersetzung mit Schülern, Eltern, Kollegen, Wissenschaftlern und Bürokraten. Verunsicherte Lehrer können keine mündigen Bürger erziehen. Sie suchen oft ihren persönlichen Ausweg in übermäßiger Strenge oder in kumpelhafter Anbiederung. Wirkliche Autorität können sie damit nicht entwickeln. Sie bleiben ihren Schülern nicht nur diese Autorität schuldig, sie können ihnen ohne Selbstbewußtsein auch nicht Vorbild sein.

Ich habe auf die Frage „Was sollen unsere Kinder lernen?“ bei anderer Gelegenheit vier Antworten versucht, die ich – wegen ihres politischen Gehalts – hier zusammenfassend wiederhole.

(1) *Unsere Kinder sollen leben lernen.* Sie sollen ihre angeborene Neugierde, ihren Tatendrang nicht verlieren. Die Schule muß sich dem Leben, nicht nur der beruflichen Zukunft öffnen. Die Bewährungsprobe unseres Bildungswesens findet nicht nur im Beschäftigungssystem statt. Auch andere Lebensbereiche, auch die Familie, auch die wachsende Freizeit, verlangen den mündigen Bürger.

(2) *Unsere Kinder sollen lernen lernen.* Schule muß die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen schaffen. Dazu gehört, daß Schule und also Lernen Spaß macht. Lustlose Erfüllung von Plan und Vorgaben setzt man nicht freiwillig fort.

(3) *Unsere Kinder sollen zusammenleben lernen.* Zusammenleben lernen heißt, sich mit anderen – jüngeren, gleichaltrigen, älteren, über Schicht- und Generationsgrenzen hinweg – verständigen zu können und voneinander zu lernen. Zusammenleben lernen, heißt aber auch, daß wir schon in der Schule Widerstand leisten müssen gegen die bequeme Tendenz unserer Gesellschaft, immer mehr Menschen aus der Gemeinschaft der „Normalen“ – was immer das ist – auszusortieren in besondere Einrichtungen. Auch Fürsorge kann herabwürdigen.

(4) *Unsere Kinder sollen lernen, Lust auf ihre Zukunft zu haben.* Eine Gesellschaft, deren Jugend für sich keine Zukunft mehr sieht, hat selber keine. Wir müssen deshalb Zukunft zum Lernort machen. Wir müssen die Gegenwart mit den Augen der Zukunft und nicht die Zukunft mit den Augen der Vergangenheit sehen. Ohne den Schwung einer hoffnungsvollen Utopie wird die Jugend altersschwach, bevor sie Leben richtig zu leben begonnen hat.

Lassen Sie mich diese Forderungen, die ich hier notwendigerweise nur verkürzt bringen kann, heute durch eine Bemerkung ergänzen, die mir in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion wichtig erscheint. Es geht um die Leistung, zu ihr sollten wir uns ohne Zögern bekennen. Etwas zu leisten, ist wichtig für den einzelnen. Ohne Leistung kann auch die Gesellschaft nicht bestehen und sich fortentwickeln. Schule muß diese Einsicht vermitteln. Sie muß Leistung fördern und fordern. Aber Leistungsanforderungen müssen stets auf ihren Stellenwert im Leben einer Gesellschaft mündiger Bürger befragt werden.

Dann haben auch die heute wieder beschworenen klassischen Tugenden ihren berechtigten Platz. Fleiß, Ordnungssinn, Sauberkeit und Pünktlichkeit erleichtern die Arbeit und auch das menschliche Zusammenleben beträchtlich. Aber es kann nach den Erfahrungen unserer jüngsten Geschichte keine Frage mehr sein, daß zu diesen Tugenden soziale Fähigkeiten und Haltungen treten müssen, damit wir nicht noch einmal fleißig, ordentlich, sauber, pünktlich und gehorsam in die Katastrophe gehen. Politisches Interesse an der Erziehung gilt auch der Form, in der wir ihre Ziele zur Geltung bringen. Demokratische Erziehungsziele lassen sich nicht durch Machtanspruch verordnen. Das demokratische Gütesiegel verdient ein Leitbild nur dann, wenn es demokratisch entwickelt, verwirklicht, umgesetzt, überprüft und stets neu bestätigt wird. Es muß im breiten gesellschaftlichen Dialog aller Beteiligten, nicht nur der Autoritäten und Experten, ständig neu errungen werden und durch die Kraft der Überzeugung wirken.

Schon dies zwingt uns zu einem ständigen, auch politischen Dialog über die Erziehungsziele in der Demokratie. Wir Deutsche haben hier einen besonderen Nachholbedarf. Aktuelle Gründe kommen hinzu. Es mehren sich die Anzeichen für Orientierungsprobleme in unserem Bildungssystem: Ängstliche, angepaßte oder auch aggressive Schüler, verunsicherte Lehrer, resignierende Eltern, Streßsymptome, Drogen, Sekten und andere Fluchtbewegungen. All dies nicht mehrheitlich, nicht typisch, nicht repräsentativ, aber doch unübersehbar, Mängel, die nicht einfach verwaltet werden können, Fragen, die eine politische Antwort verlangen. Eine solche Antwort kann nur aus der sachlichen Untersuchung der Zusammenhänge und der Ursachen entwickelt werden. Wohlfeile Heilsbotschaften helfen nicht weiter. Wer Krisen und Krisenzeichen ausschließlich im Bildungswesen auszumachen glaubt, sie pauschal der Bildungsreform anlasten will und die Gegenreform als Allheilmittel preist, stellt falsche Diagnosen und verordnet das falsche Rezept. Wer nüchtern prüft, stellt fest, daß in zahlreichen anderen Teilbereichen unserer Gesellschaft ganz ähnliche Orientierungsprobleme bestehen. Selbst die Wissenschaft bleibt von kritischen und selbstkritischen Fragen zu ihrem Eigenverständnis und zu ihrer Legitimation nicht verschont.

Vertiefen kann ich das hier nicht. Aber ich meine: Auch diese Orientierungsprobleme in unserem Bildungssystem und unserer Gesellschaft haben ihren Ursprung in den Rahmenbedingungen unserer hochentwickelten Industriegesellschaft und in der zunehmenden Erkenntnis, daß diese Entwicklung an Grenzen stößt. Für mich bedeutet das, daß die Orientierungsprobleme in unserem Erziehungssystem nur zum geringeren Teil vom System „selbst gemacht“, im übrigen aber Reflex gesamtgesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen sind. Die Schule kann nicht – oder nicht wesentlich – anders, sie kann schon gar nicht besser sein als die Gesellschaft, die sie trägt.

Doch diese Feststellung darf kein Anlaß zur Resignation sein. Ohnehin scheint mir heutzutage Weinerlichkeit eine gern gepflegte Haltung zu sein, zumal in akademischen Zirkeln. Ich will damit nichts bagatellisieren. Denn: Der eingebildete Kranke ist nicht nur eine Romanfigur. Auch herbeigeredete Krisen sind wirklich, wie jeder Börsenmakler bestätigen kann. Für Bewußtseinskrisen gilt das allemal. Die sog. „Tendenzwende“ gehörte dazu. Hüten wir uns also davor, falsche Schlüsse daraus zu ziehen, daß die beschriebenen Orientierungsprobleme trotz eines beispiellosten materiellen Aufbaus und trotz aller Bemühungen um Reformen aufgetreten oder auch geblieben sind. Wer aus dem „Trotz“ ein „Wegen“ macht, stellt den Kirchturm auf die Spitze. Die bisherigen Aufbauleistungen dürfen auch im Bereich des Bildungswesens nicht in Verruf gebracht

werden. Wir müssen vielmehr unsere Bemühungen um einen weiteren Ausbau unseres Bildungswesens unbeirrt fortsetzen. Zwar bedeuten mehr Lehrer und kleinere Klassen noch nicht zwangsläufig bessere Erziehung. Aber mit überfüllten Klassen und arbeitslosen Lehrern werden Chancen vertan, die mit „Mut zur Erziehung“ nicht wiedereröffnet werden können.

Auf die bildungspolitische Tagesarbeit gewendet, heißt das, daß wir weiterhin auf einer raschen Verabschiedung des *Bildungsgesamtplans* bestehen müssen. Zumindest sollten wir in Kürze die immer wieder hinausgeschobene Anhörung der beteiligten Verbände haben. Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG wird in den nächsten Tagen über das weitere Verfahren zu entscheiden haben. Wir werden die CDU/CSU-geführten Länder beim Wort nehmen, noch im Frühjahr ohne Vorbedingungen die längst fällige Anhörung durchzuführen.

Ein anderer Trugschluß aus den gegenwärtigen Orientierungsproblemen ist nicht minder gefährlich. Er lautet in Kurzform: Die Reform ist schuld. Die Reformen hätten den gemeinsamen Grundbestand an Gewißheiten zerstört, die Veränderungsgeschwindigkeit habe das geistig-normative Anpassungsvermögen der Menschen überfordert und damit zur Orientierungskrise geführt. Gewiß, es wäre töricht, zu bestreiten, daß manche Veränderung im Bildungswesen – nicht jede verdient den Namen Reform – unvollkommen, manchmal auch ungeschickt und gelegentlich unnötig war. Dennoch: Die Reformen – auch die im Bildungswesen – waren eher nicht entschieden genug. Die heute beklagten Desorientierungen entspringen weniger den Reformen selbst als dem Kampf der Tendenzwender, die der Reformpolitik von vornherein den Garaus machen wollten. Wir brauchen keine Gegenreform, sondern eine zweite Phase der Bildungsreform. Sie wird sich von der ersten nicht in den grundsätzlichen Zielen, aber in den Schwerpunkten und Methoden unterscheiden müssen. Sie wird das Schwergewicht auf den Innenausbau unseres Bildungswesens legen und dabei vor allem nach den Erziehungszielen fragen müssen. Und sie wird das mehr als bisher mit den Betroffenen tun, nicht ohne sie oder über sie hinweg.

Bei alledem wäre es falsch, sich in einer pädagogischen Provinz einzuigeln. Erziehung in der Demokratie ist darauf angewiesen, daß sie inmitten der gesellschaftlichen Wirklichkeit stattfindet. Das allgemein politische wie das pädagogische Interesse gebieten, sich in die Diskussion über unsere Zukunft auch außerhalb des Bildungswesens einzumischen. Ich will diese Aufforderung verdeutlichen: Ich greife aus der Vielzahl möglicher Beispiele eines heraus, das mir besonders am Herzen liegt und auch Sie als Erziehungswissenschaftler betrifft: Ich meine die Problematik der neuen Medien. Sie alle kennen das Wort vom „geheimen Miterzieher“. Noch sendet der elektronische Miterzieher bei uns nur auf drei Kanälen, unter öffentlich rechtlicher Verantwortung zumal und nicht – noch nicht – rund um die Uhr. Und doch gibt es nach allem, was wir aus der Wirkungsforschung wissen, Grund zur Sorge; Grund genug, gerade für Kinder und Jugendliche, weniger Fernsehen zu fordern. Tatsächlich aber steht uns mehr Fernsehen ins Haus. Dreißig Fernsehkanäle sind keine Utopie, man kann sie im Ausland studieren. Breitbandkabel und Satelliten machen sie möglich. Das technisch Machbare drängt auf Anwendung. Die ersten Schritte sind getan, die wirtschaftlichen und politischen Interessen formieren sich.

Die Bundesregierung hat in ihrem medienpolitischen Beschluß vom September letzten Jahres ein Signal gesetzt. Sie hat die vorgesehene Verkabelung von elf Großstädten vorerst gestoppt und eine breite Diskussion darüber gefordert, ob die Bürger diese Fernseh Zukunft eigentlich wollen. Diese Frage richtet sich auch an die Bildungspolitiker

und an alle, die Verantwortung haben und Empfinden für die Entwicklung der Kinder und jungen Menschen. Darum bitte ich auch Sie: Nehmen Sie diese Frage auf! Fühlen Sie sich mitverantwortlich! Wir müssen jetzt entscheiden, was wir künftig wollen; nicht später wissenschaftlich ermitteln, was wir heute hätten wollen sollen. Wollen wir, daß Jugendliche, wie jetzt schon in Teilen der USA, länger vor der Mattscheibe sitzen als in der Schule? Daß sie dreißig Stunden pro Woche fernsehen, also dreißig Stunden nicht spielen, nicht miteinander sprechen, nicht oder wenig nachdenken, nichts selbst oder unmittelbar erfahren, nichts gestalten, nichts leisten und nichts erfinden oder schaffen? Was bedeutet es für die Erziehung zum mündigen Bürger, wenn ein 17-jähriger, wie in amerikanischen Studien festgestellt, bereits ca. 350 Tausend Werbespots und ca. 20 Tausend Fernseh-morde gesehen hat?

Ich will mit alledem das Fernsehen nicht kulturkritisch verteufeln. Es hat zweifellos auch im erzieherischen Bereich Verdienste. Aber ich meine, daß wir nicht blindlings in eine Entwicklung hineinlaufen dürfen, die die pädagogische Arbeit weiter erschwert. Ich glaube auch, daß wir trotz aller handfesten Interessen noch Einfluß nehmen können. Die Chance liegt im kritischen öffentlichen Dialog, auch wenn die „veröffentlichte Meinung“ allmählich Gefahr läuft, in diesem Streit Partei zu werden. Vor allem drei Forderungen und Folgerungen aus der Sicht der Bildungspolitik scheinen mir wichtig:

(1) Die vom Bundeskabinett geforderte breite öffentliche Diskussion über die neuen Medien muß auf allen Ebenen geführt werden. Sie muß Auswirkungen haben können, nicht aber längst getroffenen Entscheidungen Alibis verschaffen. Damit ist unvereinbar, daß ein Ministerpräsident – ohne Beteiligung der Bürger – in Eile Fakten zu schaffen versucht, die der notwendigen Diskussion das von ihm gewünschte Ergebnis aufzwingen. Derselbe Ministerpräsident hat sich beim Thema Kernenergie mit einem mehrtägigen Hearing viel Mühe und auch einen Namen gemacht. Warum geschieht das in der medienpolitischen Grundsatzfrage nicht? Muß man den vielzitierten mündigen Bürger nicht fragen, ob er diese verkabelte Zukunft wirklich will, ob er dafür die geschätzten 60 Milliarden DM ausgeben will, die dann andernorts – auch im Bildungswesen – fehlen? Bisherige Umfragen zeigen, daß nur eine kleine Minderheit dies wünscht.

(2) Die vorgesehenen vier Pilotprojekte zum Kabelfernsehen müssen unter wirklichkeits-nahen Versuchsbedingungen und lange genug erprobt werden. Zu einem ehrlichen und nichts vorwegnehmenden Versuch gehört, daß die Finanzierung und die Programmgestaltung dem entspricht, was später bei einer flächendeckenden Einführung zu erwarten ist. Hierzu gehört auch eine sehr sorgfältige Begleitforschung, die schwerpunktmäßig die Frage nach den Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche einbezieht. Zugleich sollten wir prüfen, ob die neuen Medien wirklich, wie manche behaupten, zusätzliche Chancen für Bildungszwecke eröffnen.

(3) Wir werden uns nachdrücklicher als bisher darum kümmern müssen, was Medienpädagogik zur Vermeidung oder Verminderung von Medienschäden bei Kindern und Jugendlichen leisten kann und was nicht. Ich fürchte, daß die Möglichkeiten der Medienpädagogik überschätzt werden. Die Überschätzer machen schon heute den späteren Sündenbock, nämlich die Schule, namhaft. Dem muß rechtzeitig entgegengetreten werden. Schule ist kein Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Zustände, die krank machen. Das heißt selbstverständlich zugleich, daß wir – schon jetzt – mehr und bessere Medienpädagogik brauchen.

Ich habe damit eine ganze Reihe von Aufgaben und Problemen angesprochen, zu deren Lösung wir die Hilfe der Wissenschaft brauchen. Die zunehmende Kritik an der Wissenschaft, so berechtigt sie vielfach ist, darf nicht dazu führen, daß wir im Bereich der Erziehung Forschung durch altvordere Glaubenslehren ersetzen. Allerdings, gerade die Erziehungswissenschaft muß immer wieder die Schulpraxis einbeziehen. Müßte nicht jeder Erziehungswissenschaftler alle paar Jahre ein Freisemester haben, in dem er als Schullehrer arbeitet und eigene Unterrichtserfahrung sammelt? – Und ein weiterer Wunsch ist mir wichtig: Forschung muß sich den Betroffenen, vor allem den Eltern, verständlich mitteilen. Es gibt neben vielem Gutem unerträgliche Beispiele für Fremdwörterfluten in Lehrbüchern und Richtlinien. Das verunsichert Schüler, Lehrer und Eltern; das verärgert, das entfremdet, das führt ins Leere. Den Bedeutungsverlust, den Erziehungswissenschaft in manchen Fällen hierdurch erleidet, kann der Beifall wissenschaftlicher Fachkollegen nicht ausgleichen. Ich verkenne nicht, daß Kampagnen gegen einzelne Lehrbücher oft weniger von Redlichkeit als von Effekthascherei bestimmt sind. Um so dringender bitte ich darum, es solchen Angreifern nicht so leicht zu machen.

Unser Bildungswesen, unsere Gesellschaft braucht die Erziehungswissenschaft, in vollem Ansehen und in bestmöglicher Wirksamkeit. Erziehungswissenschaftler sind mitverantwortlich – und unentbehrlich – für die Entwicklung des Bildungswesens, und das heißt: der Bildungsangebote, die wir jungen Menschen machen. Lassen Sie uns in Kenntnis dieser Verantwortlichkeiten und in gegenseitiger Achtung die Diskussion auf allen Ebenen führen über das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. – Ich wünsche Ihnen und uns allen einen fruchtbaren Verlauf Ihres Kongresses.